

Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου διδακτικού υλικού¹

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία βασίζεται στις εμπειρίες και στη γνώση που αποκομίσαμε στα πλαίσια ενός προγράμματος παραγωγής γλωσσικού διδακτικού υλικού για τους Έλληνες μαθητές στη Γερμανία. Το Πρόγραμμα χρηματοδοτήθηκε από την Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και πραγματοποιήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα ΔΕ του πανεπιστημίου Ιωαννίνων στη χρονική περίοδο: σχολικό έτος 1986/87-1992/93.

Συγκεκριμένα, θα παρουσιάσω πολύ σύντομα κάποιες από τις πρακτικές δυσκολίες που συναντήσαμε κατά τη διάρκεια του προγράμματος και στη συνέχεια θα προσπαθήσω να απαντήσω στο ερώτημα, κατά πόσο υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ αυτών των δυσκολιών και των θεωρητικών αδυναμιών της διαπολιτισμικής θεωρίας, στην οποία βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό η παραγωγή του διδακτικού υλικού.

Διευκρινίζω από την αρχή ότι αφετηρία μας, για την παραγωγή του υλικού, ήταν η διπολιτισμική-διγλωσσική κατάσταση των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία από τη μία, και η πολυπολιτισμική κατάσταση που υπάρχει σε αυτή τη χώρα από την άλλη.

Με δεδομένα, λοιπόν, τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο και στο επίπεδο της μικροομάδας (οικογένεια) και την πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία σε κοινωνικό επίπεδο, προσπαθήσαμε να κατασκευάσουμε ένα διδακτικό υλικό διαπολιτισμικά προσανατολισμένο.

Πριν προχωρήσω στο κυρίως θέμα μου πρέπει επίσης να διευκρινίσω ότι στηριχθήκαμε στις απόψεις περί διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης που ήταν κυρίαρχες στη Γερμανία στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 80. Οι απόψεις αυτές είχαν σε υψηλό βαθμό ένα συναινετικό (consensus) και κανονιστικό (norm, normative) χαρακτήρα. Η υιοθέτηση αυτών των απόψεων από πλευράς μας οφείλεται στην προσωπική μου επιστημονική και επαγγελματική βιογραφία, καθώς και στο γεγονός ότι κατασκευάζαμε διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής στη Γερμανία και μάλιστα σε συνεργασία με γερμανικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

1. Ενδογενείς και εξωγενείς δυσκολίες κατά την παραγωγή του διδακτικού υλικού

1.1. Εθνοκεντρικός και μονοπολιτισμικός τρόπος σκέψης

Αρκετές από τις εσωτερικές δυσκολίες που συναντήσαμε ανάγονταν στον εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό τρόπο σκέψης των μελών του team. Δηλαδή, τόσο των παραγωγών του υλικού όσο και των εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει την εφαρμογή του στις τάξεις τους.

Ο εγκλωβισμός στον εθνοκεντρισμό ήταν ιδιαίτερα έντονος στα μέλη της Ομάδας Εργασίας, τα οποία ζούσαν και εργάζονταν στην Ελλάδα, αλλά και στους αποσπασμένους στη Γερμανία Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συνεργάστηκαν στη δοκιμαστική εφαρμογή του διδακτικού υλικού.

Οι εκπαιδευτικοί που ζούσαν για πολλά χρόνια στη Γερμανία, γνώριζαν τα προβλήματα των Ελλήνων μεταναστών και αισθάνονταν σε ένα βαθμό και οι ίδιοι μετανάστες, ήταν πιο ανοιχτοί στους άλλους πολιτισμούς, χωρίς, όμως, να είναι και αυτοί πλήρως απαλλαγμένοι από τον εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό τρόπο σκέψης.

¹ Το κείμενο που ακολουθεί βασίζεται σε ομώνυμη εισήγηση του συγγραφέα στις 28 Μαΐου 1994 σε Ευρωπαϊκό Συνέδριο στους Δελφούς με θέμα «Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση». Το γεγονός ότι μεσολάβησε μεγάλο χρονικό διάστημα μέχρι να αποφασηγιστεί ότι τα πρακτικά του συνεδρίου δεν θα δημοσιευτούν, αλλά και οι πολλαπλές ασχολίες του συγγραφέα είχαν ως συνέπεια να καθυστερήσει σημαντικά η επεξεργασία της εισήγησης σε ένα κείμενο ώριμο για δημοσίευση. Εκτιμούμε όμως ότι οι προβληματισμοί που διατυπώνονται στο κείμενο συνεχίζουν να είναι επίκαιροι, γι αυτό και προχωρήσαμε σε μια, έστω και με καθυστέρηση, δημοσίευση.

Η ερμηνεία των πραγμάτων στα πλαίσια εθνοκεντρικών και μονοπολισμικών ερμηνευτικών σχημάτων από τα μέλη του team, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού μου, μπορεί να χαρακτηριστεί ως φυσιολογική, αφού όλοι μας έχουμε λίγο ή πολύ εθνοκεντρικά και μονοπολιτισμικά κοινωνικοποιηθεί.

Το ξεπέραςμα του προσωπικού εθνοκεντρισμού είναι ένα πρόβλημα που παραπέμπει στο γενικότερο πρόβλημα του κοινωνικού επιστήμονα, ο οποίος καλείται να αναλύσει μια κοινωνική κατάσταση της οποίας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα επιστημολογικό πρόβλημα που μας είναι γνωστό ήδη από την εποχή του Max Weber και το αργότερο από την εποχή του Positivismusstreit και που συνδέεται άμεσα με την «αξιολογική ουδετερότητα» ή και την «κριτική στάση» του επιστήμονα απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα ή προβλήματα που αναλύει.

Από την άλλη πλευρά, όμως, πρέπει να παραδεχτούμε ότι σε μια πολυεθνική και πολυπολιτισμική κοινωνία ο εθνοκεντρικός και μονοπολιτισμικός τρόπος σκέψης και δυσλειτουργικός είναι και σε πολιτισμικές συγκρούσεις οδηγεί.

Ακριβώς δε αυτή η αντίφαση αποτελεί την αφετηρία της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα πρέπει να απελευθερωθούν από τον εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό τρόπο σκέψης και να μάθουν να θεωρούν τον πολιτισμό τους κριτικά και συγκριτικά.

1.1.1 Ο ελλαδοκεντρικός τρόπος σκέψης

Μια ιδιαίτερη μορφή του εθνοκεντρισμού είναι ο ελλαδοκεντρισμός, ο οποίος εμφανίζεται τόσο σε ατομικό όσο και σε θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο.

Μια ιδιαιτερότητα του ελληνικού έθνους έγκειται στο γεγονός ότι περίπου το 1/3 των μελών του ζει εκτός των ελλαδικών συνόρων. Εντούτοις, οι υπεύθυνοι στο Υπουργείο Παιδείας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσεγγίζουν την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού εντελώς ελλαδοκεντρικά.

Αυτή η ελλαδοκεντρική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα εμφανής στους λόγους που εκφωνούν πάθε χρόνο τα διευθυντικά στελέχη και η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας στους ελλαδίτες εκπαιδευτικούς που παίρνουν απόσπαση για τα «ελληνικά σχολεία» του εξωτερικού.

Χαρακτηριστική, όμως, ήταν και η συμπεριφορά των υπευθύνων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην περίπτωση έγκρισης του διδακτικού υλικού.

Σε αντίθεση με τη δική μας φιλοσοφία η οποία είχε ένα διπολιτισμικό - διγλωσσικό και ένα διαπολιτισμικό χαρακτήρα, η φιλοσοφία μερικών μελών του Π.Ι. ήταν εθνοκεντρική ή τουλάχιστον έντονα ελλαδοκεντρική. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, ό,τι είναι δοκιμασμένο και καταξιωμένο στην Ελλάδα, είναι καλό και για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού.

Ενδεικτική είναι η αρνητική τοποθέτηση του τότε αντιπροέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και προέδρου του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διαδικασία για την τελική έγκριση και εκτύπωση του ανθολόγιου «Τα Χελιδόνια» (Μέρος Δεύτερο).

Στην πράξη 21/1992 αναφέρεται μεταξύ άλλων: «Ο κ. Πρόεδρος δε συμφωνεί να εκδοθεί από τον ΟΕΔΒ το ανθολόγιο «Τα Χελιδόνια», γιατί θεωρεί ότι οι ανάγκες των μαθητών μπορούν να καλυφθούν από τα ήδη υπάρχοντα ανθολόγια που χρησιμοποιούνται στα ελληνικά σχολεία» (βλ. επίσης κεφ. 1.2 υποσημείωση).

Σαφέστερη είναι η κρίση ενός Συμβούλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σε σχέση με το ίδιο διδακτικό υλικό, στην πράξη 9/1990 του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το βιβλίο κατακλύζεται από κείμενα, ποιητικά και πεζά, λογοτεχνών, που παρά την όποια αξία τους, δεν έχουν ακόμη καθιερωθεί. Αλλά στα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να ανθολογούνται συγγραφείς αδιαφιλονίκητου κύρους (...).

Το βιβλίο έχει ασφαλώς και τις αρετές του. Θα περιμέναμε όμως από ένα βιβλίο απευθυνόμενο σε ελληνόπουλα του εξωτερικού, τα οποία πρέπει να «κερδηθούν» παιδευτικά από τη χώρα μας, κάποια ιδιαίτερη ποιότητα, κάποια μεγαλύτερη έξαρση. Αντίθετα, εδώ

κυριαρχεί το τετριμμένο ή απλώς το υποφερτό».

Τα παραδείγματα που παραθέσαμε τεκμηριώνουν την ιδεολογική αντίληψη μιας μερίδας των μελών του Π.Ι. Αυτή η αντίληψη λειτούργησε ανασταλτικά στη συνεργασία μας με το Π.Ι. Βέβαια υπήρχε και η αντίληψη των άλλων μελών του Π.Ι., η οποία είχε κοινά σημεία με το δικό μας θεωρητικό πλαίσιο και διευκόλυνε την ολοκλήρωση του προγράμματος και την τελική εκτύπωση του γλωσσικού υλικού.

Σε αντίθεση με την άποψη των μελών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εμείς βασιζόμενοι στο θεμελιώδες αξίωμα της διαπολιτισμικής αγωγής για την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών, αντιμετωπίσαμε τον ελλαδικό πολιτισμό και τον πολιτισμό, ή ακριβέστερα τους πολιτισμούς, των απόδημων Ελλήνων στη βάση της ισοτιμίας. Γι αυτό και συμπεριλάβαμε στα «ανθολόγια» πεζά κείμενα και ποιήματα των Ελλήνων της Διασποράς.

1.2 Γραφειοκρατικές μορφές αντίστασης: η συνεργασία με τη Δ/ση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σύμφωνα με την ανάθεση, από πλευράς του Υπουργείου Παιδείας, οι επιστημονικοί υπεύθυνοι του προγράμματος όφειλαν να συνεργάζονται με τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού (Δ.Ε.Ε.Ε.) σε λειτουργικά και διοικητικά θέματα και με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε παιδαγωγικά θέματα.

Η συνεργασία μας με τη Δ.Ε.Ε.Ε. ήταν ικανοποιητική αν εξαιρέσουμε μεμονωμένες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα τις καθυστερήσεις στην απόσπαση των εκπαιδευτικών που συγκροτούσαν την Ομάδα Εργασίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, καθώς και τη δυσκολία που παρατηρήθηκε στη σχέση μας ιδιαίτερα τους πρώτους μήνες μετά την αλλαγή της κυβέρνησης, το θέρος του 1989.

Λιγότερο ικανοποιητική ήταν η προώθηση του ήδη ολοκληρωμένου διδακτικού υλικού στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία. Από όσο γνωρίζουμε, μέχρι το σχολικό έτος 1995/96 δεν έγινε από πλευράς της Δ.Ε.Ε.Ε. ή από τον Συντονιστή Εκπαίδευσης στην ελληνική πρεσβεία στη Βόννη ή από τους Συμβούλους Εκπαίδευσης στα ελληνικά προξενεία συστηματική ενημέρωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη Γερμανία γύρω από την ύπαρξη και τη δυνατότητα αξιοποίησης του νέου διδακτικού υλικού.

Η συνεργασία μας με το Ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) υπήρξε σ ό,τι αφορά το γλωσσικό διδακτικό υλικό επίσης ικανοποιητική, παρόλο που πέρασε περιόδους κρίσης.

Οι δυσκολίες που προέκυπταν κατά καιρούς στη συνεργασία μας με το Π.Ι. μπορούν να αναχθούν α) σε θεσμικά και β) σε ιδεολογικά αίτια. Στα τελευταία αναφερθήκαμε ήδη στο κεφάλαιο 1.1.1. Η πρώτη κατηγορία δυσκολιών έχει σχέση με το θεσμικό καθεστώς και τη λειτουργία του Π.Ι. σ ό,τι αφορά την παραγωγή διδακτικού υλικού.

Σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Ν.Δ. 695/70, Ν.Δ. 154/73, Ν.Δ. 749/70, Ν. 1143/81 άρθρο 33 και Ν.Δ. 1304/82 άρθρο 30), την οποία επικαλούνται μέλη του Π.Ι. στην πράξη 11/90 του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, «θα έπρεπε πρώτα να καταρτίζονται αναλυτικά προγράμματα και να εγκρίνονται αυτά αρμοδίως, έπειτα να γίνεται ανάθεση συγγραφής με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές ή τουλάχιστον με βάση τα εγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα, ύστερα θα έπρεπε να κρίνονται οι . συγγραφείς από ειδικούς κριτές, και τέλος θα έπρεπε να εγκρίνονται ως διδακτικά βιβλία από το αρμόδιο Τμήμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που φέρει και την τελική ευθύνη για την εγκυρότητα και την καταλληλότητα των διδακτικών βιβλίων» (βλ. πράξη 11/1990).

Οι αδυναμίες του παραπάνω σκεπτικού και της σχετικής διαδικασίας εστιάζονται, κατά την άποψη μας, στο εξής σημείο. Οι στόχοι και τα περιεχόμενα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στα ελληνόπουλα του εξωτερικού δεν είναι απόλυτα αποσαφηνισμένα και επομένως, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως δεδομένα, αλλά αποτελούν, αντικείμενο επιστημονικής αναζήτησης και επομένως και του προγράμματος παραγωγής διδακτικού υλικού για τα ελληνόπουλα στη Γερμανία. Εξάλλου, γι' αυτό το πρόγραμμα είχε

χαρακτηριστεί από την Επιτροπή της Κοινότητας ως πειραματικό πρόγραμμα (project-polite).

Μ' άλλα λόγια το αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο θα στηριζόταν η παραγωγή του διδακτικού υλικού δεν ήταν δεδομένο, αλλά ζητούμενο.

Το Π.Ι., επομένως, θα όφειλε να αντιμετωπίσει το πρόγραμμα ως πειραματικό και να μην το εγκλωβίσει στις γραφειοκρατικές διαδικασίες που προαναφέραμε. Μια τέτοια αντιμετώπιση φαίνεται όμως ότι δημιουργούσε προβλήματα, τουλάχιστον, σε ορισμένα μέλη της Επιτροπής που είχε την ευθύνη για την κρίση και έγκριση του διδακτικού υλικού.

Αυτά τα μέλη συντηρούσαν το «πρόβλημα της διαδικασίας» καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και το επανέφεραν κάθε φορά που δεν επιθυμούσαν να προωθήσουν μέρος του διδακτικού υλικού.

Αξιολογώντας συνολικά τη συνεργασία μας με το Π.Ι. μπορούμε να διαπιστώσουμε τα ακόλουθα. Ανεξάρτητα από τους διάφορους υποκειμενικούς παράγοντες που επηρέασαν θετικά ή αρνητικά αυτή τη συνεργασία υπήρξαν και αντικειμενικοί παράγοντες που εστιάζονται στα εξής κυρίως σημεία.

Η έλλειψη εμπειριών από πλευράς των μελών του Π.Ι. με πειραματικά προγράμματα, παρόμοια με εκείνο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, και η συγκεκριμένη δομή και λειτουργία του Π.Ι. λειτούργησαν ανασταλτικά στο πρόγραμμα, με την έννοια ότι οι υπεύθυνοι του Π.Ι. αντιμετώπιζαν κάθε πρόταση μας με επιφύλαξη και σκεπτικισμό. Αυτή η στάση ενισχύεται σημαντικά από το γεγονός ότι ούτε ένα μέλος του Π.Ι. δεν ήταν ειδικευμένο σε θέματα εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων εξωτερικού.

Από την άλλη πλευρά πρέπει βέβαια να παραδεχτούμε ότι κι εμείς, ως επιστημονικοί υπεύθυνοι του προγράμματος, δεν είχαμε αρκετές εμπειρίες σε θέματα συνεργασίας με κρατικές υπηρεσίες, έτσι ώστε να μπορούμε να κατανοούμε έγκαιρα το πνεύμα λειτουργίας τους και να αντιμετωπίζουμε άμεσα τα προβλήματα που προέκυπταν στην πορεία της συνεργασίας μας τόσο με τη Δ.Ε.Ε.Ε. όσο και με το Π.Ι.

1.3 Οι νεότερες πολιτικές εξελίξεις στην Ευρώπη και η αναβίωση των εθνικισμών

Μια άλλη κατηγορία εξωτερικών δυσκολιών που προέκυψαν στην πορεία του προγράμματος ανάγονται στις μετά το 1989 ευρωπαϊκές πολιτικές εξελίξεις και κυρίως στην αναβίωση των εθνικισμών.

Οι επιπτώσεις αυτών των εξελίξεων στο πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού φάνηκαν έντονα κατά την παραγωγή του διδακτικού υλικού για τις τάξεις Ε και ΣΤ, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1991/92.

Οι εθνικιστικές εξάρσεις και ο πόλεμος στην πρώην Γιουγκοσλαβία από τη μια, και οι «νεοναζιστικές» εξελίξεις στη Γερμανία από την άλλη, επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τα μέλη της Ομάδας Εργασίας, τα οποία εργάζονταν στη Γερμανία και ήταν θερμοί υποστηρικτές της διαπολιτισμικής αγωγής.

Ο επηρεασμός ήταν τόσο έντονος που τα μέλη αυτά εξεδήλωναν πλέον συνειδητά αμφιβολίες για την ορθότητα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Ο πυρήνας των επιχειρημάτων που αναπτύχθηκαν σε πολλές συζητήσεις στα πλαίσια της Ομάδας Εργασίας ήταν ο εξής: «Η διαπολιτισμική ιδέα, έτσι όπως την υλοποιούμε μέχρι τώρα, προϋποθέτει μια ειρηνική κοινωνία. Διαπιστώνουμε όμως, ότι προς το παρόν δεν απειλείται μόνο η κοινωνική ειρήνη στη Γερμανία, αλλά και η ειρήνη σε διεθνές επίπεδο και ότι η εθνικιστική ιδεολογία αναγεννάτε. Κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι σκόπιμο να ενισχύσουμε την εθνική ταυτότητα των ελληνοπαίδων που ζουν στη Γερμανία» (βλ. επίσης Damanakis 1994,129 κ.ε.),

Στην πραγματικότητα βέβαια η διαπολιτισμική αγωγή δεν προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ειρηνικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αλλά στοχεύει στη διαμόρφωση της. Το γεγονός, όμως, ότι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική περιορίστηκε στην ανάλυση των διαφόρων πολιτισμικών παραγόντων και αγνόησε κυρίως τους πολιτικούς και τους οικονομικούς (βλ. επίσης κεφ. 2), δημιούργησε την εντύπωση ότι για την επίτευξη των στόχων της

διαπολιτισμικής αγωγής, πρέπει να προϋπάρχει μια κοινωνική και πολιτική συναίνεση.

1.4 Η στάση των μαθητών και των γονέων τους

Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να συνοψίσω τις πρακτικές δυσκολίες που περιέγραψα παραπάνω και να απαντήσω στο ερώτημα, κατά πόσο αυτές διασυνδέονται με πιθανές θεωρητικές αδυναμίες της διαπολιτισμικής θεωρίας.

Προηγουμένως, όμως, να υπογραμμίσω ότι οι μαθητές δέχτηκαν το διδακτικό υλικό με ιδιαίτερο ενθουσιασμό και δούλεψαν μ αυτό αρκετά δημιουργικά. Η άμεση ή έμμεση αναφορά σε διπολιτισμικές και πολυπολιτισμικές καταστάσεις που έχουν σχέση με τα βιώματα και τις παραστάσεις των μαθητών ενεργοποιεί το διπολιτισμικό τους κεφάλαιο και οδηγεί σε μια ζωντανή και δημιουργική διδασκαλία.

Να υπογραμμίσω, επίσης, ότι από πλευράς των Ελλήνων γονέων δεν αντιμετωπίσαμε ιδιαίτερα προβλήματα σε σχέση με το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του διδακτικού υλικού. Προφανώς οι γονείς αντιλήφθηκαν ότι το νέο διδακτικό υλικό ήταν κοντά στα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους και το αποδέχτηκαν με τη σειρά τους.

2. Σχέση μεταξύ της διαπολιτισμικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής πράξης στην πολυπολιτισμική κοινωνία

Οι δυσκολίες που προανέφερα θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- α) Εθνοκεντρισμός των προσώπων,
- β) Ελλαδοκεντρισμός,
- γ) Εθνοκεντρισμός και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών υπηρεσιών,
- δ) Υπερεθνικές εξελίξεις και οι συνέπειες τους για την εκπαίδευση.

Ο εθνοκεντρισμός των προσώπων αφορούσε τα πρόσωπα που εμπλέκονταν στην παραγωγή και στη δοκιμαστική εφαρμογή του διδακτικού υλικού από τη μια, και στα πρόσωπα των ελληνικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που είχαν την πολιτική ευθύνη και την ευθύνη για την έγκριση του διδακτικού υλικού από την άλλη.

Τον εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό τρόπο σκέψης της πρώτης ομάδας προσώπων, προσπαθήσαμε να τον αντιμετωπίσουμε μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Αντίθετα, τη δεύτερη ομάδα προσώπων δεν είχαμε καμία δυνατότητα να την επηρεάσουμε ώστε να αλλάξει τρόπο σκέψης.

Τα πρόσωπα αυτά που είχαν μια κριτική στάση απέναντι στο διδακτικό υλικό και εξέφραζαν το φόβο ότι το υλικό δεν προωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό την εθνική ταυτότητα των ελληνοπαίδων εξωτερικού, δεν είχαν λόγο να δουν την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού από μια οπτική γωνία διαφορετική από εκείνη του ελλαδοκεντρισμού, αφού η ελλαδοκεντρική αντίληψη είναι η κυρίαρχη τόσο στην ελληνική κοινωνία όσο και στον κρατικό μηχανισμό.

Σε ό,τι αφορά τον εθνοκεντρισμό τους ένιωθαν δικαιωμένοι και ενισχυμένοι από τις εθνικιστικές και «νεοναζιστικές» εξελίξεις στην Ευρώπη.

Πέρα απ αυτό οι ελληνικές κρατικές υπηρεσίες είναι έτσι δομημένες και προγραμματισμένες, ώστε να λειτουργούν με βάση την εθνική ομοιογένεια, την μονοπολιτισμικότητα και τη μονογλωσσία και αντιστέκονται σε εκπαιδευτικά μοντέλα που κινούνται στη λογική της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας. Και αυτό δεν είναι μια ελληνική ιδιαιτερότητα, αφού το ίδιο φαινόμενο παρατηρείται και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Το παράδοξο στην περίπτωση της Ελλάδας είναι η ελλαδοκεντρική αντιμετώπιση των Ελλήνων του εξωτερικού. Ένα παράδοξο που, όμως, μέχρι σήμερα δεν έχει αναλυθεί ικανοποιητικά και δεν έχουν καταδειχθεί οι αρνητικές του συνέπειες για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού αλλά και των παλινοστούντων μαθητών.

Εννοείται ότι πρόθεση και φιλοδοξία μας δεν ήταν να αντιμετωπίσουμε και να ανατρέψουμε όλους εκείνους τους εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι οδήγησαν στις δυσκολίες που περιέγραψα παραπάνω. Μια τέτοια φιλοδοξία θα ισοδυναμούσε με ουτοπία.

Εκείνο, όμως, που μπορεί να γίνει είναι να αναλυθούν και να αποκαλυφθούν όλοι οι παράγοντες, καθώς και οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δυνάμεις που μπαίνουν εμπόδιο στη διαμόρφωση και στην υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία επιδιώκει να δώσει λύσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα που απορρέουν από τις πολυπολιτισμικές συνθήκες στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες.

Μια τέτοια ανάλυση εκκρεμεί στην Ελλάδα, αλλά - έστω και σε μικρότερο βαθμό - και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Για τούτο ευθύνεται και ο μέχρι τώρα θεωρητικός προσανατολισμός της «Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής», καθώς και η μέχρι τώρα αδυναμία της να αναπτύξει-αναλυτικές κατηγορίες που θα της επέτρεπαν να συμπεριλάβει στις αναλύσεις της και τους διάφορους πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες.

Η «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» με αφετηρία την «πολυπολιτισμική κατάσταση» και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών έθεσε ως στόχο την ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Στην συνέχεια, όμως, έμεινε εγκλωβισμένη σε ένα κανονιστικό πλαίσιο, περιορίστηκε στην ανάλυση των πολιτισμικών παραγόντων και αγνόησε κυρίως τους πολιτικούς και τους οικονομικούς.

Το αδιέξοδο, στο οποίο οδηγούνταν η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, έγινε αρκετά νωρίς αντιληπτό και δεν είναι τυχαίο ότι ο καθηγητής Hohmann (1989, σελ. 16) συμπύκνωσε στο τέλος της δεκαετίας του 80 τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής στην ακόλουθη τριάδα:

- α) «συνάντηση» των πολιτισμών,
- β) «παραμερισμός» όλων των παραγόντων που στέκουν εμπόδιο σε μια τέτοια «συνάντηση» και
- γ) δρομολόγηση μιας «πολιτισμικής ανταλλαγής» και ενός «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Βέβαια, ο παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται και δυσχεραίνουν την «πολιτισμική ανταλλαγή» και τον «πολιτισμικό εμπλουτισμό» δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με παιδαγωγικά μέτρα και, επομένως, η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική δεν μπορεί να θέσει ως κυρίαρχο στόχο της τον παραμερισμό των εμποδίων. Μπορεί, όμως, να επιδιώξει να αναλύσει και να αποκαλύψει όλους εκείνους τους οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες, καθώς και τις δυνάμεις που στέκουν εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής.

Ιδιαίτερα θα πρέπει να δείξει, ότι σε περίπτωση που σε μια ήδη υπάρχουσα πολυπολιτισμική κοινωνία, η μονοπολιτισμικότητα και η μονογλωσσία θα ανακηρυχθούν ως ο επίσημος πολιτικός και παιδαγωγικός στόχος, τότε η ανατροπή της υπάρχουσας πολυπολιτισμικής κατάστασης και η επιβολή της μονοπολιτισμικότητας και της μονογλωσσίας θα οδηγήσουν στην άσκηση βίας.

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική πρέπει επίσης να απαντήσει στο ερώτημα, τι σημαίνει γι' αυτήν την ίδια το γεγονός- ότι ως θεωρία είναι πιο μπροστά από την κοινωνία, με αποτέλεσμα να στερείται εκείνων των κοινωνικών και πολιτικών ερεισμάτων που είναι αναγκαία για την επίτευξη των στόχων της.

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική θεωρία έχει ήδη αρχίσει να αναλύει τα παραπάνω προβλήματα, απέχει, όμως, πολύ από την επίλυση τους. Επόμενο, λοιπόν, είναι να συναντούμε κατά την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική πράξη δυσκολίες, παρόμοιες με αυτές που αναλύθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας μου.

Βιβλιογραφία

Δαμανάκης Μιχάλης/Δήμου Γεώργιος (1994): Πρόγραμμα Παραγωγής Διδακτικού Υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, Επιστημονική Έκθεση, Τόμος Α & Β, Ιωάννινα.

Damanakis Michael (1994): Die Interkulturelle Funktion des Mutter sprachlichen Unterrichts, in: Luchtenberg, S/Nieke W (Hrsg): Inlerkulturelle Pädagogik und die Europäisch Dimension, Waxmann Münster New York.

Hohmann Manfred/Reich Hans H (Hrsg) (1989): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung, Waxmann Wissenschaft Münster/New York.